La investigación-acción: Un reto para el profesorado

Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación

Julia Blández Ángel



INDE
Publicaciones

2.ª EDICIÓN

Copyrighted material

Primera edición, 1996
Segunda edición, 2000

© 2000, INDE Publicaciones
Pl. Sant Pere, n.º 4 bis, baixos 2.ª
08003 Barcelona - España
Tel. 93 3199799 - Fax 93 3190954
E-mail: editorial@inde.com
http:/www.inde.com

© 2000, Julia Blández Ángel

Diseño colección: Ángel Blázquez Sánchez

Dibujo cubierta: Infograma

ISBN: 84-87330-53-3

Dep. Legal: Z-2720-2000

Impreso en España

Imprime: INO Reproducciones, S.A.
Políg. Miguel Servet, nave 13 - 50013 ZARAGOZA

Copyrighted material

Índice

Introducción 13

Capítulo I.
La formación permanente y la investigación educativa en el marco contextual de la L.O.G.S.E. 17

1. Introducción 17
2. La cualificación y formación del profesorado 19
3. La innovación e investigación educativa 21
4. la investigación-acción como modelo de formación permanente 23

Capítulo II.
¡Empecemos por la descripción de una pequeña experiencia! 29

1. Introducción 29
2. Objetivos del seminario 30
3. La formación del grupo de trabajo. 31
4. Contenido y desarrollo del seminario. 32
5. Conclusiones 46

Capítulo III.
Guía práctica para desarrollar una investigación-acción . . 49

1. Introducción 49
2. Primera etapa: el diseño de la investigación 49
   2.1. ¿Cómo se inicia una investigación-acción? 49
      2.1.1. ¿Qué características tiene el equipo de investigación? 52
   2.2. ¿Cómo se determina el objeto de investigación? . . 54
      2.2.1. ¿Qué es la reflexión? 55
      2.2.2. ¿Sobre qué reflexionar? 57
      2.2.3. ¿Cómo reflexionar? 60

Copyrighted material

2.3. ¿Cómo se hace el diseño teórico? 62
2.3.1. ¿Cómo describir las hipótesis y/o los objetivos? 63
2.3.2. ¿Cómo recoger información sobre el tema de investigación? 63
2.3.3. ¿Cómo hacer la selección de la muestra? . . 67
2.3.4. ¿Cómo planificar un plan de acción general? 67
2.4. ¿Cómo hacer el diseño metodológico? 69
2.4.1. ¿Cuáles son las características metodológicas de la I-A? 69
2.4.2. ¿Cómo darle fiabilidad y validez a una investigación? 71
2.4.3. ¿Cómo se puede triangular la investigación? 74
2.4.4. ¿Qué técnicas podemos utilizar para la recogida de datos? 75
3. Segunda etapa: el desarrollo de la investigación 79
3.1. ¿Cuándo se pone en marcha esta parte de la investigación? 79
3.2. ¿Qué incluye el proceso cíclico de la I-A? 79
3.2.1. ¿En qué consiste la fase de planificación? . . 81
3.2.2. ¿Cómo realizar la fase de acción? 82
3.2.3. ¿Cómo desarrollar la fase de observación? . 83
3.2.4. ¿Cómo orientar la fase de reflexión? 85
3.3. ¿Cuánto dura un ciclo completo? 87
3.4. ¿Cada cuánto tiempo se reúne el equipo de investigación? 88
4. Tercera etapa: la elaboración del informe final 89
4.1. ¿Qué debe incluir el informe? 89
4.2. ¿Cómo organizar y analizar todos los datos? 92
4.3. ¿Cómo debe redactarse el informe? 93

Capítulo IV.
Una experiencia en investigación-acción 95
1. Introducción 95
2. Primera etapa: El diseño de la investigación 97
2.1. Enfoque teórico 98
2.2. Enfoque metodológico 101
2.2.1. La I-A. como referente y modelo de investigación 102
2.2.2. Procedimientos cualitativos de recogida de datos 105
2.2.2.1. Métodos utilizados por el agente interno 106
2.2.2.2. Métodos utilizados por el agente externo 108

Copyrighted material

3. Segunda etapa: La preparación de la investigación.... 110
3.1. La formación de un grupo de trabajo........... 111
3.1.1. Los motivos que impulsaron al profesorado a participar en la investigación.......... 114
3.1.2. El docente investigador en el contexto escolar............................... 120
3.2. La exploración y preparación del campo de acción 124
3.3. La selección de la muestra.................. 129
4. Tercera etapa: La puesta en marcha y desarrollo...... 132
4.1. El proceso cíclico.......................... 133
4.1.1. La planificación...................... 134
4.1.2. La acción............................. 136
4.1.2.1. La adaptación al cambio metodológico...................... 137
4.1.2.2. La incertidumbre del proceso de I-A......................... 144
4.1.3. La observación...................... 149
4.1.3.1. Las dificultades para la toma de datos..................... 149
4.1.3.2. La influencia del agente externo... 152
4.1.4. La reflexión......................... 157
4.1.4.1. Dificultades con las reflexiones personales..................... 158
4.2. Las reuniones de grupo..................... 163
4.3. La labor realizada por el profesorado........... 166
5. Cuarta etapa: La elaboración del informe final........ 172
5.1. Estructuración y contenido.................. 172
5.2. Conclusiones de la investigación............. 174

Bibliografía.............................. 189

Copyrighted material

Introducción

Nadie podría dudar que la década de los ochenta ha tenido en España especial relevancia en el ámbito educativo. Aumentaron los presupuestos, y con ellos, no sólo se ha dotado a las instituciones educativas con mejores instalaciones y medios, sino que también se ha traducido en una mejor calidad de enseñanza como consecuencia del importante impulso dedicado a la formación permanente del profesorado. Para la sociedad, la educación es una inversión de futuro, es un instrumento a través del cual se transmiten ideas, valores y actitudes ante la vida. La actual democracia, apoyada y desarrollada a través de la Constitución de 1978, ha supuesto un profundo cambio para nuestro país. El concepto de libertad se ha extendido a todos los sectores. La libertad ideológica, la libertad religiosa, la libertad de expresión, la libertad personal, la libertad de enseñanza.., son entre otros, aspectos que se han ido introduciendo en nuestra sociedad, configurando una nueva idea de ciudadano. En consecuencia, la educación, transmisora de estos nuevos mensajes, tuvo que ir transformándose y adaptándose. Poco a poco se fue incorporando la normativa legal que hiciera posible tal cambio. La L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) constituyó uno de los primeros pasos, siguiéndole la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) con todos los Reales Decretos que la desarrollan.

El enfoque de esta nueva etapa educativa es, con respecto a la anterior, progresista y ambiciosa. Sus cimientos responden perfectamente a la misma filosofía democrática, pero posiblemente, un cambio tan profundo como el que estamos viviendo requiera algunos años más para su desarrollo y consolidación definitiva. Los cambios en educación, como cambios sociales que son, nunca son tan rápidos. Y sobre todo, son particularmente lentos los referidos a los planteamientos didácticos.

Aunque aún es muy temprano para hacer un balance de esta nueva Reforma del sistema educativo, si nos guiamos por estos seis primeros años, podemos señalar muchos aspectos positivos, pero también se pueden detectar ciertos fallos, que sería interesante analizar para poder subsanar a tiempo.

Sin lugar a dudas se han introducido numerosos e importantes cambios, como por ejemplo, se ha realizado un gran esfuerzo para escolarizar a toda la población infantil, se ha ampliado la

Copyrighted material

escolaridad obligatoria, se ha reestructurado el sistema educativo, se han ofrecido más opciones de enseñanza, se ha disminuido la ratio por aula, etc.

Pero la Reforma no debería quedar sólo en este tipo de cambios, también debería ir mucho más lejos, tendría que llegar a la práctica docente, a sus cuatro puntos cardinales: objetivos, contenidos, métodos y evaluación.

El profesorado debería preguntarse si realmente han cambiado sus intenciones educativas y su forma de desarrollar la docencia. Porque no se trata sólo de bajar o subir el nivel, quitar o poner unos contenidos, calificar numéricamente o con un "progresa adecuadamente", etc. Los cambios que se han propuesto son mucho más profundos y significativos.

Nos encontramos ante un diseño curricular abierto que otorga al profesorado gran autonomía, y que permite poner en marcha proyectos de innovación pedagógica. Sin embargo, si se analiza la realidad escolar, se observa que los cambios que se están incorporando son, fundamentalmente, administrativos, burocráticos, institucionales, pero los cambios internos, los directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje no llegan. En la mayoría de los casos se sigue haciendo lo mismo de siempre. En el fondo poco ha cambiado, los nuevos objetivos y contenidos sólo varían en la programación, abordándose muy tímidamente en la práctica, y con respecto a la metodología y a la evaluación tampoco se observan los deseables cambios que la Reforma propone.

Sería importante analizar el por qué esta Reforma no termina de cuajar. Por un lado, es muy difícil cambiar a corto plazo el estilo docente que cada profesor o profesora ha adoptado y lleva utilizando durante años, y por otro lado, la Administración educativa no presenta las vías adecuadas para que el profesorado varíe su práctica docente. Bien es cierto que se presta gran atención a la formación permanente, constituyendo ésta uno de los pilares fundamentales para poner en marcha esta Reforma, pero hay muchas formas de enfocar esta formación. No es suficiente con ofrecer una serie de cursos en los que se explica una y otra vez la teoría o se indica cómo debe ser la práctica. Hay que abordar los cambios desde la propia realidad escolar, en el mismo proceso educativo. El profesorado lleva muchos años acumulando una valiosa experiencia, y ésta debería de tomarse como el punto de partida para abordar los cambios.

Otro de los pilares sobre el que se intenta elevar la calidad de enseñanza es la innovación e investigación educativa. Se intenta

Copyrighted material

crear un modelo de profesor/a-investigador/a, sin ofrecer las vías que hagan posible este nuevo prototipo docente. El profesorado que actualmente trabaja en los centros educativos no recibió en su formación inicial los conocimientos necesarios para desarrollar tareas de investigación, y sin embargo, en esta Reforma se le pide que se convierta en un activo investigador. Esta circunstancia no significa que el profesorado tenga que renunciar a la investigación. Sería fundamental que se le orientara y se le preparara en esta nueva tarea.

Nosotros trataremos, en esta modesta obra, de ayudar en la medida de nuestras posibilidades a facilitar este aprendizaje. En este sentido, creemos que uno de los modelos de investigación que más ayuda pueden proporcionar al docente, y que mejor se adapta al acto educativo, es la investigación-acción, pudiéndose convertir en una de las vías más importante e interesante de formación permanente. De esta forma se fusionan dos de los elementos fundamentales sobre los que la L.O.G.S.E. se apoya para una mejor calidad de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación educativa.

La investigación-acción propicia la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, conduciéndole a introducir cambios con el fin de mejorarla.

Para que esta reforma se ponga efectivamente en marcha es fundamental que el profesorado analice qué es lo que está haciendo. Preguntándose el por qué ha elegido ese camino didáctico, puede llegar a tomar conciencia de la realidad, captar los aciertos y los errores, animándose a romper barreras e introducir nuevos planteamientos educativos.

En educación, las experiencias de investigación-acción realizadas, tanto en Europa como en América o Australia, han demostrado ser realmente eficientes, albergando en ella grandes esperanzas y prediciéndole un gran futuro. Para ello, es necesario que el profesorado lo conozca, lo experimente y confirme su eficacia.

Los objetivos de este libro son:

En primer lugar, **dar a conocer qué es la investigación-acción desde una perspectiva teórico-práctica.** Con el fin de hacer más ameno y comprensible este objetivo, hemos preferido presentarlo de la siguiente manera: en primer lugar, una pequeña y sencilla experiencia en el que se explica cómo un grupo de docentes dieron sus primeros pasos en la investigación-acción; a continuación, se aborda el contexto teórico en el que, ofrecemos una guía

Copyrighted material

de preguntas clave que nos van explicando poco a poco cómo se puede construir una investigación-acción; y por último, se muestra otra experiencia, mucho más extensa y profunda, vivida por un grupo de docentes que decidieron participar en una investigación en la que el objetivo era introducir un nuevo planteamiento didáctico. En la descripción de ambas experiencias se incluyen muchas de las reflexiones del profesorado, con las que se puede captar perfectamente lo que la investigación representó para ellas y ellos, no sólo desde el punto de vista didáctico, sino también personal. ¿Por qué decidieron participar en la investigación?, ¿cómo les influyó el cambio didáctico?, ¿con qué problemas se encontraron?.., en definitiva, ¿qué pensaron y sintieron a lo largo de todo el proceso?

En segundo lugar, describiendo estas experiencias queremos **animar al profesorado a utilizar la investigación-acción como una forma de cultura y desarrollo profesional.** Éstas, representan otro enfoque de la formación permanente, que se vincula plenamente con la realidad escolar, en la que se participa activamente y en la que se aprende, no de otras personas, sino de nosotras mismas y nosotros mismos.

En tercer lugar, desearíamos que este libro pudiera, de alguna forma, **guiar a aquellas personas que quieran poner en marcha alguna experiencia de investigación-acción.** El modo en que se planificaron y se desarrollaron estas experiencias puede ir orientando a los que por primera vez quieran entrar en este campo científico. El ¿cómo se diseño?, ¿cómo se preparó?, ¿cómo de puso en marcha? y ¿cómo se elaboró el informe final?, son las cuatro fases fundamentales que condujeron esta experiencia.

Y por último, creemos que la forma en que fuimos resolviendo las dificultades también puede **ayudar a otros grupos que estén en pleno proceso.** Aunque nunca puede haber dos investigaciones iguales, hay determinados puntos que caracterizan a este tipo de investigación, que al desarrollarlas en un colectivo de profesionales concreto, nos encontraríamos con las mismas situaciones. Por ejemplo, al principio existe cierta dificultad para reflexionar. No estamos acostumbrados a pararnos para analizar qué estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo o para qué lo estamos haciendo. La estrategia que encontramos para estimular la reflexión, podría ayudar a otras investigadoras o a otros investigadores que también se han encontrado con esta dificultad y están buscando la forma de ayudar a su grupo.

Copyrighted material

Capítulo I. La formación permanente y la investigación educativa en el marco contextual de la L.O.G.S.E.

1. Introducción

Toda reforma educativa tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza, adaptándola a las nuevas exigencias socioculturales que van surgiendo en cada país.

En España, a los pocos años de entrar en vigor la Ley General de Educación de 1970, se inició la transición democrática, que representó un período histórico marcado por vertiginosos y numerosos cambios sociales, que en el ámbito educativo empujaron al M.E.C. a replantearse la educación, inaugurándose en 1990 una nueva etapa educativa a través de la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo).

Desde nuestra perspectiva, las transformaciones más significativas de este nuevo período educativo son: el modelo curricular, la formación permanente y la investigación.

Uno de los cambios más destacados con el que se ha encontrado el profesorado, ha sido el modelo curricular.

La Ley de Educación de 1970 ofrecía un planteamiento curricular cerrado, en el que se concretaban totalmente los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Sin embargo, la Ley de 1990, ofrece un diseño curricular abierto, en el que se da unas orientaciones generales en un primer nivel de concreción, otorgando plena autonomía al centro y al profesorado para determinar el segundo y tercer niveles de concreción.

De esta forma, cada centro y cada docente adapta esos principios generales a las características de su entorno.

La formación permanente es otro de los aspectos a destacar del nuevo período educativo.

Copyrighted material

Si bien es cierto que la Ley de 1970 incluía entre los deberes del profesorado, el "*asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico*" (punto d. del Artículo ciento cuatro), las vías para propiciarlo eran muy débiles. Para ello, entre sus derechos se les permitía "*constituir Asociaciones que tuvieran por finalidad, el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, con arreglo a las normas vigentes*" (punto b. del Artículo ciento cinco). Aunque a nivel institucional, los Institutos de Ciencias de la Educación se encargaran, entre otras cosas, del "perfeccionamiento del profesorado en ejercicio", podemos decir que la responsabilidad de la formación recaía sobre el profesorado. No será hasta entrada la década de los 80 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia se comprometa plenamente con la formación permanente, creando los Centros de Profesores.

"*Los Centros de Profesores son instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza*". (Artículo 1º del Real Decreto 2112/1984).

Esta progresiva valoración de la formación permanente queda plenamente reflejada en la Ley de Educación de 1990, que la considera entre uno de los factores fundamentales para mejorar la enseñanza y para poner en marcha los nuevos planteamientos didácticos de esta Reforma.

Otro de los cambios significativos con los que se ha encontrado el profesorado con la Ley de Educación de 1990 es el de la investigación, que hasta entonces había estado fundamentalmente en manos de las Universidades.

Ahora, se intenta crear un modelo de docente-investigador, que ligue la práctica educativa a la investigación. Más adelante, analizaremos este tema con más detenimiento.

Todos estos cambios, que tienen como objetivo común la mejora de la enseñanza, dependen en gran medida, como señala la propia L.O.G.S.E., "*de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio*

Copyrighted material

natural y comunitario, son entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto..."

Y en el artículo 55 del Título Cuarto especifica lo siguiente:

"*Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:*

a) La cualificación y formación del profesorado.

b) La programación docente.

c) Los recursos educativos y la función directiva.

d) La innovación e investigación educativa.

e) La orientación educativa y profesional.

f) La inspección educativa.

g) La evaluación del sistema educativo."

De todos estos factores, reflexionaremos sobre el primero "la cualificación y formación del profesorado" y sobre el cuarto "la innovación e investigación educativa". Empezaremos por analizarlos por separado, para poder terminar conectándolos y relacionándolos entre sí.

2. La cualificación y formación del profesorado

Los cambios que se derivan de una Reforma sólo son posibles si son asumidos por todas las personas implicadas con la educación, en la que se incluye toda la sociedad, directa o indirectamente. Sin embargo, hemos de reconocer que uno de los principales y fundamentales protagonistas de este proceso es el profesorado. Representan uno de los pilares más importantes sobre el que se construye ese nuevo edificio educativo. Sin su participación, sin su colaboración, sin su transformación no se puede, ni poner en marcha, ni llevar a buen fin esta reforma. Como señala Wilfred Carr (1990, 4) "*las cuestiones teóricas acerca de la naturaleza del cambio educativo y las cuestiones prácticas del desarrollo profesional no son cosas diferentes*."

Para que esta nueva filosofía de la educación sea real, el profesorado, no sólo tiene que estar dispuesto a introducir en su

Copyrighted material

quehacer docente los cambios necesarios, sino que también ha de estar preparado para ello, es decir tiene que actualizarse a través de actividades de formación permanente.

La L.O.G.S.E. consciente de esta situación, decide prestar una atención prioritaria a la cualificación y formación del profesorado.

Con respecto a la formación inicial, ya se han puesto en marcha los nuevos planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y las Facultades de Educación. Pero estos futuros docentes no representan el núcleo principal e inmediato para renovar la educación. El corazón de la Reforma se encuentra en la formación permanente del profesorado que actualmente está impartiendo la docencia, tal como se puede apreciar a través de la L.O.G.S.E., donde se eleva no sólo como un derecho, sino también como una obligación. Para ello, las Administraciones educativas se comprometen a fomentar:

"*a) Los programas de formación permanente del profesorado.*

b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.

c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado." (L.O.G.S.E., punto 4, Artículo 56)

El M.E.C., a través de los C.E.P. (Centro de Profesores), actualmente C.P.R. (Centros de Profesores y Recursos), ha presentado una gran oferta de actividades de actualización científica, didáctica y profesional, ha realizado en colaboración con las Universidades numerosos cursos, con los que ha orientado y especializado a un sector de su profesorado en enseñanzas nuevas, como por ejemplo, Educación Física, Música, Lengua Extranjera, etc.

Si bien todas estas actividades y cursos puntuales han sido decisivos para rellenar lagunas de formación, es fundamental que junto a ellas se presenten también otros modelos de formación permanente que estén aún más cerca de la práctica educativa, intentando poner en marcha proyectos de innovación educativa, promover grupos de trabajo en los que el profesorado intercambie sus vivencias, comparta sus dificultades, sus inseguridades, sus dudas, buscando alternativas que mejoren su docencia, en definitiva, un modelo de formación en el que se aprenda de la propia experiencia y realidad docente.

Copyrighted material

3. La innovación e investigación educativa

Otro de los factores que contribuyen a una enseñanza cualitativamente mejor es "la innovación e investigación educativa". Es obvio que toda reforma implica la incorporación de nuevos planteamientos, y sólo a través de esos cambios y esas transformaciones se puede llegar a mejorar la educación. Y lo más importante es que esas innovaciones, no sólo proceden de las directrices generales señaladas por las Administraciones educativas, sino que al diseñar un currículum abierto, se concede autonomía docente para que el profesorado pueda poner en marcha proyectos de innovación pedagógica.

Por otro lado, la investigación puede ofrecer todo su apoyo científico, analizando, profundizando, recogiendo datos y sacando conclusiones sobre la realidad educativa, contribuyendo de una forma directa o indirecta a una mejor calidad de enseñanza.

Pero lo más notable, es el hecho de haber unido ambos conceptos, innovación e investigación, en un mismo apartado buscando su interrelación. Sin lugar a dudas, ambas pueden retroalimentarse y aportar grandes beneficios a ese gran reto de la calidad educativa. La innovación debiera ir avalada por la investigación, y la investigación debiera convertirse en uno de los medios fundamentales para poner en marcha proyectos de innovación educativa.

A lo largo de toda la L.O.G.S.E., se desprende ese interés por estimular la investigación interrelacionándola continuamente con la innovación educativa. Por ejemplo, en el artículo 59 se dice lo siguiente:

"*Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.*"

Otro párrafo muy significativo también, lo encontramos en el punto 3 del Artículo 2:

"*La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:*

....

f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente"

Copyrighted material

Pero, ¿qué tipo de investigación educativa es la que puede responder a esta propuesta, en la que se estimula al docente a investigar a partir de su práctica docente?

Primeramente, veamos lo que implica "investigación educativa", porque no todas las investigaciones, sólo por el hecho de indagar sobre algún aspecto de la educación, pueden incluirse en esta categoría. Elliot (1990) distingue claramente dos tipos de investigación, la "investigación educativa" y la "investigación sobre la educación", entre las que hay grandes diferencias en cada uno de los parámetros que las caracteriza (ver cuadro nº 1).

Cuadro nº 1: Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre la educación (tomado de Elliot, 1990, 34)

Parámetros	Investigación educativa	Investigación sobre la educación
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores A posteriori	Definidores A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Participación en el análisis de los datos	Participación de profesores y alumnos	Sin participación de profesores y alumnos
Técnicas	Observación participante y entrevista informales	Observación no participante, empleando sistemas de categoría a priori.

Como se puede apreciar son dos enfoques muy diferentes. La "investigación educativa" indaga desde una perspectiva interna, es decir, parte de la propia práctica docente, considera tanto al profesorado como al alumnado como participantes activos del proceso, los datos que recoge son cualitativos, explorando desde

Copyrighted material

dentro, y la validez de sus resultados la determinan los propios protagonistas en función de su experiencia directa. Por el contrario, la "investigación sobre la educación" indaga desde una perspectiva externa, es decir, el investigador parte de una interpretación de la realidad educativa, considera al profesorado y al alumnado como objeto de estudio, recoge datos desde fuera que después traduce cuantitativamente para llegar a generalizar de forma científica sin apoyarse en la experiencia docente.

Por consiguiente, teniendo en cuenta, por un lado, lo que Elliot nos indica con respecto a lo que implica la investigación educativa, y por otro lado, las orientaciones de la L.O.G.S.E., podemos afirmar que nos encontramos ante una investigación cualitativa, en la que la investigación-acción es uno de los modelos que mejor se ajustan a estas características.

4. La investigación-acción como modelo de formación permanente

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988, 9) definen la investigación-acción como "*una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.*"

Por su parte, Rodríguez Rojo, M. (1991, 60) la describe como "*modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla.*"

El término "investigación-acción", fue acuñado por K. Lewin en 1946, sin embargo sus orígenes no se sitúan precisamente en el ámbito educativo, sino en el campo de la psicosociología, cuyo fin era el de "*transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, mejorar las relaciones sociales e incluso modificar las reglas institucionales de una organización*" (Goyette, G. y Lessard-Hébert, M., 1988, 18)

Fue en la década de los ochenta cuando empezaron a aparecer numerosas experiencias de investigación-acción en educación, especialmente en Europa y Estados Unidos, surgiendo como una forma de comprender y resolver los problemas prácticos que se originan en las aulas.

Copyrighted material

En España, como señala Ángel Pérez Gómez (en Elliot, J., 1990) la fecha clave para la investigación-acción fue 1982, cuando J. Elliot, fiel seguidor de Stenhouse, participó en el Primer Congreso de Didáctica que tuvo lugar en la Manga del Mar Menor (Murcia). Su discurso fue muy bien acogido entre colectivos implicados en movimientos de renovación pedagógica.

A partir de aquí, las ideas de L. Stenhouse, C. Adelman, J. Elliot, B. MacDonald, St. Kemmis, R. McTaggart, W. Carr, TH.SW. Popkewitz, M.W. Apple, H. Giroux, etc., se fueron introduciendo en España, y autores tales como J. Gimeno Sacristán, A. Pérez Gómez y C. Coll Salvador, abrieron una nueva etapa que desembocaría en la Reforma educativa de 1990, alentando la figura del docente-investigador.

Estas semillas han dado su fruto, y actualmente, en España, la investigación-acción ha adquirido gran popularidad en el ámbito educativo. Su efecto aspersor está alimentado por las propias personas que van tomando contacto con este modelo de investigación. Las experiencias vividas por los docentes-investigadores son tan satisfactorias que además de continuar trabajando en esta línea, van animando e implicando a otros docentes.

Pero, ¿qué tiene la investigación-acción que atrae a tantos docentes?. Veamos a continuación, algunos de sus secretos:

a- Aumenta la autoestima profesional.

En la mayor parte de las ocasiones se enfoca la formación permanente como una interminable "segunda formación inicial", en la que desfilan "expertos" y más "expertos", contándonos sus experiencias. No quiero con esto menospreciar a estos profesionales, que seguramente tengan muchas cosas interesantes que contarnos. Pero, estoy segura, que los docentes que les escuchan también las tienen. La diferencia entre unos y otros está fundamentalmente en la autoestima profesional.

La investigación-acción implica una participación activa, en la que no sólo se aprende de los demás, sino que también los demás aprenden de ti. La experiencia, la opinión, la aportación de cada participante es con lo que se construye y se va desarrollando la investigación. El profesorado siente que su trabajo es aceptado y valorado.

b- Rompe con la soledad docente.

Aunque el profesorado esté saturado de reuniones, bien para elaborar el proyecto de centro, bien para coordinar los diferentes ciclos, bien para programar, bien para evaluar, etc., todo esto no impide que a la vez exista una gran soledad docente, en la que

Copyrighted material

cada profesora y cada profesor viva sus problemas e inseguridades profesionales de forma aislada.

La investigación-acción aporta al profesorado un aspecto muy importante para el desarrollo equilibrado del ecosistema docente: la posibilidad de compartir con otros profesionales las dificultades y las incertidumbres que vive diariamente en el aula y de resolverlas colectivamente.

En la investigación-acción se establece un tipo de comunicación laboral tan abierto y sincero, que el profesorado no sólo comparte los éxitos, sino también los fracasos, viviéndolos no de una forma negativa, sino como punto de arranque para intentar solucionarlos.

c- Refuerza la motivación profesional.

La monotonía y la desmotivación docentes son dos de las más graves enfermedades de esta profesión. El desinterés sólo puede conducirnos a mirar desesperadamente el calendario escolar, a anclarnos en lo que siempre hemos hecho sin cuestionarnos nada, a desvalorizar nuestra propia labor educativa, pudiendo llegar a convertir nuestra vida laboral en un verdadero calvario en el que la apatía, la desesperación y la depresión pueden ser nuestros más fieles y amargos acompañantes.

La investigación-acción representa un gran antídoto contra la apatía y la desmotivación profesional, porque refuerza en sus participantes el interés por mejorar su práctica docente, su actitud abierta al cambio y su continuo compromiso con el proceso educativo, permitiéndoles mantener la ilusión por su labor educativa.

d- Permite que los docentes investiguen.

Si para el profesorado ya es difícil introducir los recientes cambios curriculares, mucho más duro es asumir ese nuevo papel de docente-investigador que se le ha otorgado de repente. Parece bastante contradictorio que, por un lado, en los estudios de maestros/as (ya sea los antiguos planes de estudios, como los actuales) se les cierre esa puerta hacia la investigación con la simple diplomatura, y que por otro lado se les estimule a investigar. ¿No sería mucho más razonable, que si es tan importante la investigación, se les forme en una licenciatura con la consiguiente posibilidad de un doctorado? Si esta reforma fracasa, se le echara la culpa al profesorado sin ni siquiera analizar y profundizar en el por qué. Y es que hay una cosa clara, siempre se les exige demasiado. Como señalaba Savater (1996, 14) en un artículo "*en cuanto se plantea alguna de las deficiencias sociales de ciertos grupos juveniles que más parecen preocupar a los ciudadanos*

Copyrighted material

(intolerancia, propensión a la violencia, apatía política, abuso de drogas, rechazo de la lectura y fijación en la tele, etcétera), siempre se llega antes o después a la misma conclusión: deben ser prevenidas desde la escuela, son cuestiones de educación. De acuerdo, aunque... ¿quién educa en la escuela? Los maestros. Si tanta es la responsabilidad de este colectivo, podríamos suponer que también se les reconoce en igual medida su importancia y su mérito. Pero no es así. Los maestros están mal pagados y su acatamiento social es muy bajo...". Y concluye con el siguiente mensaje "*no podemos abandonar socialmente a los maestros en su tarea, de la que depende todo lo que realmente importa*". Así pues, nosotras y nosotros tampoco podemos abandonar a los docentes en esa nueva tarea de investigar. Debemos prestarles toda nuestra atención, ayuda y apoyo. Ahora que las instituciones educativas abren las puertas a la investigación, es el momento para que los "expertos investigadores" puedan orientarles y guiarles.

Bien es cierto que, en estos últimos años, se está produciendo, aunque muy tímidamente, un grato e interesante acercamiento entre "expertos investigadores" y docentes, en el que ambas partes han aprendido aspectos que antes desconocían. A través de la investigación-acción los "expertos investigadores" se han introducido en la práctica docente, han tomado contacto con la realidad educativa, cambiando el rumbo de sus investigaciones, y los docentes, por su parte, se han introducido en el campo investigador, encontrando una nueva vía para mejorar su labor educativa.

e- Forma un profesorado reflexivo.

Los cuatro elementos sobre los que se construye una investigación-acción son la planificación, la actuación, la observación y la reflexión. Cada uno de ellos presenta un gran reto para el profesorado. La planificación exige al docente buscar nuevas estrategias didácticas. Con la actuación se compromete a introducir cambios en la práctica docente rompiendo con lo que tradicionalmente venía haciendo. La observación le obliga a tomar conciencia de lo que ocurre durante la acción, recogiendo datos y analizándolos. Y llegamos a la reflexión, que quizás sea su elemento más significativo, ya que caracteriza todo el proceso. Tanto el origen de una investigación-acción, como su rumbo están marcados y condicionados por la reflexión. A diferencia con otros métodos de investigación en los que el camino ya está determinado, en éste hay que ir construyendo su trayectoria, y la reflexión es la

Copyrighted material

herramienta fundamental que guía nuestras decisiones y actuaciones, formando docentes más críticos y reflexivos.

A modo de resumen, podemos decir que la investigación-acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla. Es una forma de desarrollo profesional en el que los profesores son autores de su propio aprendizaje. "*Postular una enseñanza basada en la investigación, es, a mi modo de ver, pedirnos a nosotros, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes el proceso de nuestro aprendizaje del saber que no poseemos; de este modo pueden obtener una perspectiva crítica del aprendizaje que consideramos nuestro.*" (Stenhouse, L., 1987, 159).

Copyrighted material

Capítulo II. ¡Empecemos con la descripción de una pequeña experiencia!

"En un principio pensé '¿Qué será esto de Investigación-acción?', pero después dije: quizá sea este el momento de enterarme de forma práctica y no teórica de lo que consiste trabajar una investigación-acción".

Carmen Saz Torres
(Participante en el seminario
"Introducción a la Investigación-Acción
en Educación Física")

1. Introducción

Antes de ver la perspectiva teórica de la investigación-acción, vamos a ver una pequeña experiencia, que se ha realizado en un C.P.R. (Centro de Profesores y Recursos). Actualmente, estos Centros repartidos por todo el territorio nacional son los que están facilitando la formación permanente del profesorado, y a él acuden miles de docentes para recibir cursos, organizar seminarios, etc.

Parece ser que desde que se abrieron estos C.P.R., el profesorado demanda sobre todo cursos de formación, que después de tantos años habría que plantearse si son realmente satisfactorios y rentables, porque ¿hasta qué punto influyen y se trasladan a la práctica docente los nuevos conocimientos adquiridos en este tipo de formación?

Otra de las alternativas de los C.P.R. son los seminarios, en los cuales se reúnen un grupo de docentes, cuyo trabajo gira en torno a su práctica docente.

Por lo tanto, en esta ocasión hemos intentado aprovechar estos modelos de formación y fusionarlos con la investigación-acción.

Copyrighted material

Esta experiencia se desarrolló en el C.P.R. de Torrejón de Ardoz de Madrid durante el último trimestre del curso académico 1995-96.

Aprovechando un curso de formación de 30 horas sobre "Los temas transversales desde la Educación Física en la E.S.O.", que se había impartido en el segundo trimestre escolar, se intentó crear un seminario con una doble intención: dar a conocer la investigación-acción, y profundizar en algún aspecto del curso recibido. Por lo tanto se trataba de organizar una investigación-acción participativa en la que el objeto de investigación lo determinaría el propio grupo de trabajo, en función de sus intereses o necesidades.

Teniendo en cuenta que el tiempo con el que contaba era muy escaso (8 reuniones de aproximadamente 3 horas de duración), mi objetivo era formarles y orientarles en los procedimientos de la investigación-acción, es decir, que adquirieran los suficientes conocimientos teórico-prácticos para que en el próximo curso pudieran por sí mismos seguir trabajando en esta línea.

Por lo tanto, mis tareas como orientadora se centraron en:

- Dar a conocer las características de la investigación-acción.
- Ayudarles a determinar el objeto de investigación, a partir de una reflexión-crítica sobre la práctica docente.
- Guiarles en las diferentes fases de la investigación.
- Dinamizar el grupo de trabajo.
- Coordinar las tareas.
- Registrar todo el proceso.

A continuación describiremos, la forma en que se enfocó y desarrolló el seminario.

2. Objetivos del seminario

En la convocatoria del seminario se presentaron los siguientes objetivos:

*Crear un grupo de trabajo interesado en poner en marcha un proyecto de investigación-acción. Esto implica:

a) Realizar un análisis crítico sobre la práctica docente.

b) Establecer planes de actuación, con la intención de mejorar la práctica docente.

Copyrighted material

c) Poner en marcha los planes de acción, recogiendo datos.

d) Reflexionar sobre los resultados obtenidos.

3. La formación del grupo de trabajo

A la primera reunión que tuvo lugar en la primera semana de marzo acudieron nueve personas, en general muy despistadas, sin saber muy bien a lo que se comprometían y esperando recibir más información sobre el enfoque del seminario.

Iniciamos la reunión presentándonos, buscando crear un clima más cercano y distendido. Les pedí que además de dar su nombre explicaran su situación laboral (colegio en el que trabajaban, área que impartían, etc.) y que expusieran qué es lo que esperaban de este seminario.

La mayor parte eran jóvenes maestras/os especialistas en Educación Física, que impartían esta materia en centros públicos (algunos itinerantes en varias escuelas rurales) como interinos o provisionales. Había también dos personas que estaban en paro, una estudiante de Ciencias de la Educación que estaba muy interesada en conocer la investigación-acción y el asesor de Educación Física del C.P.R.

Al final, el grupo de trabajo quedó formado por nueve personas, siete de ellas procedentes de la primera reunión y otras dos que se incorporaron en la segunda reunión.

Pero veamos a continuación qué es lo que opinaba el propio profesorado sobre su incorporación a este seminario:

"Lo que más me atrajo en primer lugar fue participar en un seminario, pues nunca lo había hecho. Aunque por otra parte dudaba si sería o estaría suficientemente preparada para participar porque es el segundo año que trabajo con niños en la escuela. También me interesó especialmente el tema 'la investigación-acción'. Y por fin me decidí porque siempre tiene que haber una primera vez para todo".

"¿Por qué estoy aquí?

Pues porque participar en este proyecto va a suponer para mí una experiencia de formación extraordinaria. Con toda probabilidad aprenderé más con la realización de este trabajo que todo lo que pueda aprender a lo largo del año en clase. Primero, porque no creo que tenga que esperar cinco años y que me den un

Copyrighted material



Revista Española de Educación Física y Deportes, Vol. 1, nº 4, 20-23.

A continuación, intentamos buscar un tema de investigación. Se recogieron diversas sugerencias:

- Evaluación o no de las actitudes
- Coeducación.
- Control del grupo-clase.
- ¿Qué hacer con las niñas y los niños pasivas/os.?
- La coherencia entre objetivos y contenidos.
- La ansiedad del docente.
- La motivación.

Después de un corto debate, nos decidimos por el de "las actitudes", por lo que acordamos que cada docente, en su ámbito de trabajo, haría un trabajo de observación de sus clases, con el fin de recoger datos que nos pudieran ayudar a centrar y delimitar el tema para la siguiente reunión.

Para orientar la observación, señalamos algunos puntos de reflexión para analizar la práctica docente:

- ¿Cuáles son las diferentes actitudes que encontramos en los grupos-clase?.
- ¿Cuántos niños y niñas presentan actitudes negativas?
- ¿Que actitudes presentan los niños y cuáles las niñas?
- ¿Qué relación hay entre las actitudes y la personalidad de ese niño o esa niña?
- ¿Qué relación hay entre actitud y los diferentes contenidos de la Educación Física?
- ¿Influye la constitución física en determinadas actitudes?
- ¿Están esas actitudes también presentes en las otras áreas de Ed. Primaria?
- Pensar sobre qué tipo de actitud nos gustaría intervenir.

2ª Reunión:

Se trataron los siguientes temas:

- Exposición por parte del profesorado sobre las observaciones realizadas en la práctica docente.
- Definir el tema de investigación.

Copyrighted material















– La evolución

- (No) He cambiado mi forma de ...
- Con el tiempo me he dado cuenta que ...
- Lo que más (menos) me está gustando es ...

– Conclusiones

- Lo más (menos) interesante ha sido ...
- Me he dado cuenta que ...
- Me sigue preocupando ...
- Estoy deseando ...
- (No) Me gustaría ...
- (No) Seguiré con esta idea porque ...
- (No) Me alegro de ...
- Lo que más (menos) me ha gustado ha sido ...
- Lo más duro ha sido ...
- (No) He cambiado mi forma de ...
- (No) He descubierto ...

5ª Reunión (16-5-1996)

A lo largo de esta reunión abordamos los siguientes puntos:

- Exposición por parte del profesorado sobre las experiencias vividas con respecto al plan de acción.
- Análisis y reflexión sobre el plan de acción.
- Revisión del plan de acción.

Iniciamos la reunión exponiendo el desarrollo de las puestas en común, y sobre todo qué resultado han dado los "contratos". Veamos, a continuación, algunas de las experiencias redactadas por el propio profesorado:

"En esta puesta en común he querido resaltar el comportamiento competitivo y agresivo de algunos niños al realizar las actividades, especialmente les dije que los más competitivos son los que obtienen peores resultados y no llevan a cabo los ejercicios correctamente por el hecho de querer acabar rápidamente. En cuanto a la formación del círculo se organizan bien y la mayoría respetan el turno de palabra, también tengo que decir que es un grupo de tan sólo 14 niños y eso ayuda a que se organicen mejor. Hemos dedicado 8 minutos y han participado casi todos reconociendo lo erróneo que es jugar con competitividad y agre-

Copyrighted material







El día 6 la puesta en común es algo más dilatada porque hemos tenido una pequeña pelea. En el corro algunas/os reconocen que en general se portan mejor, pero que siempre alguien tiene que meter la pata. Noto que a una parte del grupo esto le desalienta y les desmoraliza, sobre todo se lo noto al grupo de niñas más maduras. Intento animarles y una de ellas concluye 'les tendremos que aguantar siempre así'..."

A continuación, vemos unos cuantos vídeos para analizar la organización y desarrollo de las puestas en común con niñas y niños.

A través de las reflexiones personales que entregan en esta reunión se puede apreciar una evolución positiva:

"A parte de lo que sucede en las sesiones, quiero comentar que me cuesta bastante menos trabajo escribir que al principio del seminario. Creo que todavía no he aprendido a reflexionar suficientemente, pero me parece conveniente y satisfactorio haber empezado. Siento que al pararme a escribir y a pensar sobre lo que ha sucedido en las sesiones voy conociendo mejor al grupo y soy más capaz de apreciar mis errores aunque no siempre sea capaz de corregirlos. Creo que al ir escribiendo hay cosas que van saliendo de los alumnos/as y de ti misma que sin escribirlas no somos capaces de verlas o sentirlas del mismo modo."

"En el seminario me encuentro a gusto la mayoría de los días, pero no es así siempre cuando estoy tratando de escribir cómo me ha ido esa semana, explicar las puestas en común que he llevado a cabo, a veces me gustaría saber qué aspectos debo destacar y cuáles eludir porque entiendo que no todo lo que escribo puede interesar a la gente del seminario. Por otra parte, me encantan las reuniones porque la relación con el grupo y con Julia es bastante buena, cada uno expresamos nuestras opiniones y pienso que nadie se siente mal a la hora de hacerlo..."

Nos comprometemos todas y todos en elaborar de forma individual unas conclusiones finales, que expondremos en la última reunión.

8ª Reunión (10-6-1996)

Se exponen las conclusiones elaboradas por cada miembro del grupo. En el siguiente apartado, incluimos algunas de ellas.

Copyrighted material





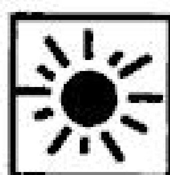


Capítulo III. Guía práctica para desarrollar una investigación-acción

1. Introducción

Esta "guía" no debe ser interpretada como un "libro de instrucciones" con el que, siguiendo textualmente los pasos que se nos va indicando, podemos llegar a realizar una investigación-acción. Como se podrá apreciar a lo largo del capítulo, existen muchas opciones, y por lo tanto, lo más aconsejable es utilizarla como un compendio informativo con el que se pueden sacar ideas y resolver dudas sobre la investigación-acción.

Al finalizar cada uno de los apartados, el siguiente icono,



nos anunciará la presentación de una serie de preguntas, cuya finalidad es ayudar a la lectora o al lector a tomar conciencia sobre sus posibilidades en relación a la puesta en práctica de una investigación-acción.

Desde el punto de vista temporal, diferenciaremos tres etapas fundamentales caracterizadas por una serie de operaciones (ver cuadro nº 2)

2. Primera etapa: el diseño de la investigación

2.1. ¿Cómo se inicia una investigación-acción?

Puede surgir de diferentes formas. Citaremos algunas (ver cuadro nº 3):

Copyrighted material







Con respecto a las características del equipo de investigación (ver cuadro nº 4), diferenciaremos dos tipos: las formales, que se referirán a los aspectos administrativo-docentes; y las informales, que se referirán a los aspectos psico-socio-personales.

Las características formales del grupo de docentes dependen en gran medida del perfil de la investigación-acción. Si el diseño de la investigación es posterior a la constitución del grupo de trabajo, las características formales no tienen demasiada importancia. Por ejemplo, pueden reunirse docentes que impartan su docencia en el mismo nivel educativo, o bien pueden agruparse docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria indistintamente. Lo mismo ocurre con las materias que se imparten. Se pueden reunir docentes de la misma asignatura, o de diferentes áreas, o docentes de un mismo centro o de diferentes. La diferencia que se establece entre una u otra situación está en la determinación del objeto de investigación que tendrá que ajustarse a las características del grupo, de tal forma que cualquiera de sus participantes puedan ponerla en marcha. Sin embargo, si un/a investigador/a ha diseñado una investigación-acción, el grupo de trabajo que ha de formar tendrá que ajustarse al perfil de la investigación.

Sobre el grado de preparación investigadora del grupo de docentes, hemos de señalar que en el caso de una investigación-acción de tipo colaborativo no es significativo, ya que el investigador o la investigadora principal puede ir guiándoles e ir enseñándoles sobre la marcha. Sin embargo, en la investigación-acción participativa, es fundamental que el grupo conozca esta metodología, aunque puede también contar con "un/a orientadora".

Entre las característica informales de los docentes destacaríamos entre otras, su espíritu emprendedor, su actitud abierta al cambio y su capacidad crítico-reflexiva.

Entre las características formales del "investigador/a principal", del coordinador/a" y del "orientador/a" señalaría como fundamental su experiencia como investigador/a, que oficialmente viene avalada por el título de doctor/a y/o por otros trabajos de investigación desarrollados.

Las características informales son también de suma importancia, ya que pueden condicionar el buen o mal funcionamiento interno de la investigación. Saber establecer unas buenas relaciones entre los/las participantes es uno de los elementos fundamentales. Ha de ser una persona bien aceptada, que transmita confianza, que sea una buena dinamizadora de grupos y una buena comunicadora.

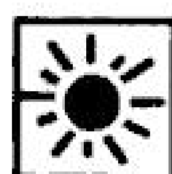
Copyrighted material







gando del currículum, como ha sucedido con una de las materias más cercanas tradicionalmente a la reflexión, la filosofía. Como señalaba al respecto Fernando Savater, en un pequeño articulo, muy sabroso por cierto, publicado en "El País" el 6 de noviembre de 1994, "*una concepción cada vez más tecnocrática e instrumental de la educación tiene mucha culpa de ello*".



- ¿Reflexionamos normalmente sobre nuestra docencia?
- ¿Estamos dispuestas/os a analizar lo que hacemos y por qué lo hacemos?

2.2.2. ¿Sobre qué reflexionar?

La reflexión implica, en primer lugar, poner en duda todo aquello que se hace, como un método sistemático de investigación. Sólo se puede reflexionar si se tiene una actitud abierta y comprensiva ante la crítica, derivada tanto de nosotras mismas o nosotros mismos, y entonces hablamos de autocrítica, como la derivada de otras personas.

Si mantenemos una actitud cerrada y no permitimos que nadie nos cuestione nuestro proceder, manteniendo un status de superioridad frente al alumnado, etc., no sentiremos nunca la necesidad de reflexionar, y en consecuencia, jamás buscaremos ni encontraremos un tema de reflexión.

Si por el contrario, invitamos a nuestras clases a otros docentes con el fin de analizarlas conjuntamente, y establecemos un diálogo abierto con el propio alumnado, encontraremos muchos temas de reflexión. Al principio puede parecernos difícil, sin embargo, a partir de una actitud positiva, en cuanto empecemos, nos daremos cuenta de que hay una fuente inagotable de temas para la reflexión. Cualquier aspecto puede ser motivo de reflexión: un comentario, un comportamiento, una enseñanza, un aprendizaje, una evaluación, una organización, una lectura, una relación, etc. Hablando con otros docentes, comprobaremos que nuestras dudas y nuestros problemas son también los de otras compañeras y otros compañeros. Por lo tanto, yo sugiero que si es el grupo de trabajo el que tiene que buscar el objeto de investigación, se inicien debates sobre la práctica, en los que a través de la reflexión conjunta surgirán multitud de temas interesantes.

Kemmis y McTaggart (1988), con la intención de ayudar a encontrar un tema para un proyecto de investigación-acción presentan "la tabla aristotélica de invención", idea que se remonta a

Copyrighted material







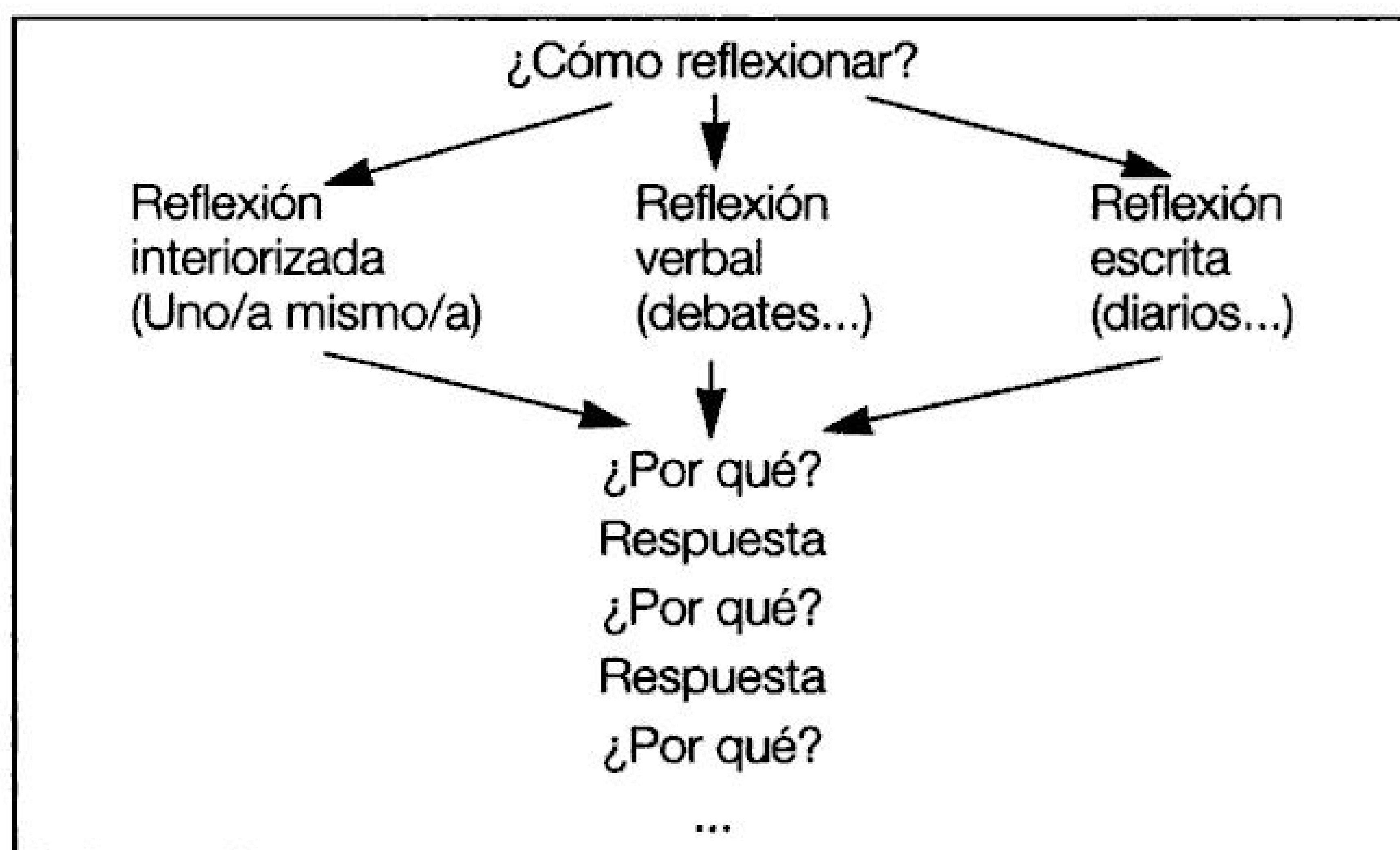
Pero la reflexión no es fácil, requiere práctica, entrenamiento, es algo que debemos de aprender, porque nadie nos ha enseñado. En ningún ámbito social, ya sea el educativo, el familiar, el laboral, etc., se suele estimular el pensamiento crítico.

Cuando haya surgido algún tema de reflexión, para profundizar en él es muy importante preguntarse constantemente el "¿por qué?", y en cada respuesta volver a preguntarse el "¿por qué?". Esta cadena de "¿por qués?" es la que nos permitirá ahondar, intentando llegar a las raíces más profundas.

Cada respuesta a un "¿por qué?" depende de la capacidad que tengamos para analizar cada situación, buscando una razón a lo que acabamos de decir o escuchar.

A modo de ejemplo, tomaremos el siguiente tema de reflexión: "¿por qué hay jóvenes pasivas/os en las clases de Educación Física?. ¿Es tal vez porque no les interesa la clase?, ¿es tal vez porque no han recibido una Educación Física adecuada?, ¿es tal vez por el ambiente familiar?, ¿es tal vez el cambio corporal de la pubertad?, o ¿es tal vez un poco o nada de todo esto, y muchas cosas más?. Si por ejemplo fuera porque no les interesa la clase, ¿por qué no les interesa? ¿Es quizás porque la metodología no es adecuada?, ¿es quizás porque no les motivan ciertos contenidos?, ¿es quizás por su nivel motriz?, etc. Podríamos coger cualquiera de estos caminos posibles y seguir y seguir con una cadena interminable de "por qués.

Cuadro nº 9: La cadena de por qués en los diferentes tipos de reflexión



Copyrighted material







nable podemos ir comprobando si el resumen de su contenido nos interesa e ir así seleccionando. Aún llegando con éxito al final, a veces, nos podemos llevar grandes decepciones, ya que en muchas ocasiones lo único que tendremos en nuestras manos son las referencias de documentos que se encuentran a miles de kilómetros.

Con respecto a las redes informáticas, nos referiremos a INTERNET, ya que actualmente es la que mayor difusión tiene. Para acceder a ella se necesita un ordenador, una tarjeta de comunicación y la conexión a la red. Dentro de ella, sus servicios y aplicaciones son múltiples, destacando (Esbbag, C. y Martínez, J., 1996):

- El correo electrónico (E-Mail)

Permite enviar mensajes escritos y también otro tipo de información (programas, imágenes, etc.) a otra u otras personas que tengan una dirección de E-Mail.

- La transferencia de ficheros (FTP)

Son ficheros que contienen documentos, textos, imágenes. sonidos, programas, etc., de acceso público, que pueden ser transferidos y copiados a través de la red mediante FTP.

- Telnet

Mediante esta aplicación es posible conectarse a un ordenador remoto, pudiendo ejecutar sus programas y utilizar sus recursos.

- Archile

Este servicio es una base de datos de acceso público donde se encuentran registrados el nombre de todos los archivos disponibles mediante FTP anónimo junto con su ubicación precisa y el directorio en el que se encuentran.

- Gopher

Uno de los principales problemas cuando nos metemos en Internet es cómo encontrar la información o recursos que se necesitan. Gopher es una de las herramientas creadas para contribuir a la solución de este problema. Nos presenta una pantalla de opciones, cuyos títulos dan una idea clara del tema o tipo de recursos a los que hace referencia. Cuando el usuario selecciona una opción, aparecerá una nueva página o ventana que permite introducir palabras clave de búsqueda, un enlace con otro tipo de servicios, etc. Hay una gran cantidad de servidores Gopher distribuidos por el mundo, en distintas instituciones (universidades, empresas, centros de investigación, etc.)

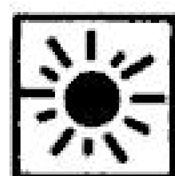
Copyrighted material

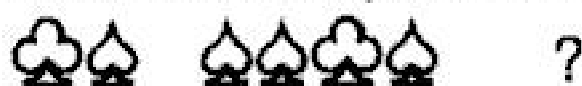






que conocemos lo controlamos y nos da seguridad, pero lo desconocido nos produce dudas e inseguridades.



- ¿Qué cambios se podrían introducir para  ?
- ¿Qué cambios propone el alumnado?
- ¿Cómo se podrían introducir dichos cambios?

2.4. ¿Cómo hacer el diseño metodológico?

Entendemos por el diseño metodológico, la descripción de nuestro modo de proceder en el desarrollo de la investigación.

La investigación-acción tiene unas características metodológicas muy peculiares que nos marcan bastante el procedimiento general. Sin embargo, su diseño sigue estando en nuestras manos, buscando dar la máxima validez y fiabilidad a la investigación.

2.4.1. ¿Cuáles son las características metodológicas de la investigación-acción?

En primer lugar, veremos cuáles son esas características afines a cualquier investigación-acción, para pasar más tarde a analizar las opciones que tenemos para diseñarla metodológicamente.

COLECTIVA

Requiere un grupo de trabajo que comparta sus inquietudes, colabore en el proceso, con el fin de mejorar sus prácticas docentes.

ENCUENTRO ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Su principal característica es el esfuerzo por conectar, durante todo el proceso, la teoría (lo que se piensa) y la práctica (lo que se hace). La planificación, la acción, la observación y la reflexión son sus cuatro pilares fundamentales. Se proyecta una acción, se lleva a la práctica, se recogen datos y el análisis de los resultados nos conducirán a un nuevo ciclo en el que se rectifica o reelabora un nuevo plan, se vuelve a poner en práctica, se observa y se reflexiona sus efectos, para iniciar un tercer ciclo, y así sucesivamente.

Copyrighted material







como cualquier otro dato que influya en el desarrollo de la investigación.

* Evitar que las descripciones e interpretaciones de los hechos sea excesivamente personal. Hay que redactar de una forma clara y lo más objetiva posible, para que resulte inteligible y fiable a otros investigadores.

Con respecto a la validez, es la que nos avala la calidad de la investigación, dándole consistencia y firmeza.

Al igual que la fiabilidad, distinguimos, dos tipos de validez, la interna y la externa.

LA VALIDEZ INTERNA

A través de la validez interna el equipo de investigación se pregunta: ¿Compartimos el significado de los hechos? Para ello, se puede:

* Narrar y exponer todos los acontecimientos que se van produciendo a lo largo de la investigación.
* Captar y recoger también los cambios que se han efectuando en las personas implicadas en la experiencia.
* Utilizar la triangulación, ofreciendo diferentes perspectivas de los hechos.

LA VALIDEZ EXTERNA

La pregunta clave sería ¿hasta qué punto son generalizables los hallazgos de la investigación?

Partiendo de que la generalización de este tipo de investigación es muy relativa, ya que se desarrolla en un contexto (social, temporal, espacial, etc.) muy específico, no podemos esperar que sus conclusiones sean válidas para todas las situaciones. Por este motivo, es importante, dar la mayor cantidad de datos para que se pueda trasladar la experiencia a otro entorno similar.

* Describir lo más posible las peculiaridades de los escenarios en que se ha desarrollado la experiencia: características espaciales del centro, del aula, del gimnasio..., módulos horarios, materiales con los que se cuenta.

* Describir los rasgos distintivos de las personas implicadas en el proceso: nivel socio-cultural de los grupos-clase, rasgos personales del alumnado y del profesorado, sus peculiaridades históricas, etc.

* Describir de la forma más completa y exacta, el modo en que se ha actuado, así como las variables que han ido apareciendo, etc.

Copyrighted material









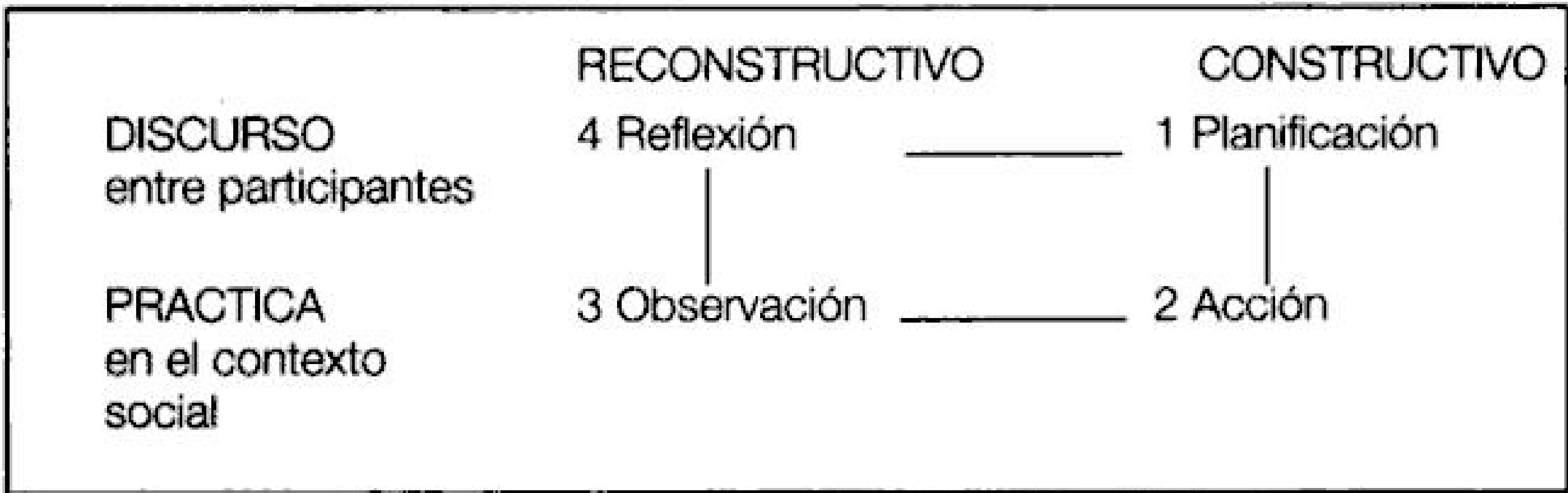




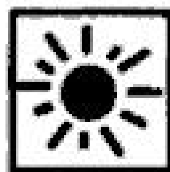


Como indica Carr y Kemmis (1988), cada uno de estos cuatro pasos es prospectivo con respecto al siguiente paso, a la vez que es retrospectivo con respecto al anterior. Por ejemplo, cuando planificamos, lo que estamos haciendo es proyectar un plan para el futuro teniendo en cuenta la experiencia pasada (cuadro nº 13). Analizando el cuadro que estos autores nos presentan, podemos observar lo siguiente: la reflexión y la planificación están vinculados al discurso entre los participantes, es decir, al análisis, a la interpretación o al estudio de los hechos o acontecimientos, mientras que la observación y la acción son fases que se vinculan directamente con la práctica docente.

Cuadro nº 13: Los "momentos" de la investigación-acción
(Tomado de Carr y Kemmis, 1988,197)



En el próximo apartado veremos cada uno de los cuatro pasos de este proceso cíclico.



• ¿Cómo se puede organizar el proceso cíclico de nuestra investigación-acción?

3.2.1. ¿En qué consiste la fase de planificación?

La planificación tiene como objetivo elaborar un plan de acción, que responda al enfoque teórico de la investigación. Mira hacia delante, prescribiendo la acción. Es el momento en el que se toman un conjunto de decisiones sobre las estrategias que se van a utilizar.

Distinguiremos dos planes de acción:

– Un plan de acción general.

Este plan de carácter general, es el que se elabora al hacer el diseño teórico de la investigación. Marca unas pautas de actua-

Copyrighted material







3.2.4. ¿Cómo orientar la fase de reflexión?

A estas alturas de la investigación, la reflexión no es nueva. Como ya vimos, era el elemento clave para poder determinar el objeto de investigación, y por eso le dedicamos unos cuantos apartados "¿Qué es la reflexión?", "¿sobre qué reflexionar?" y "¿cómo reflexionar?". En aquella ocasión, el objetivo era analizar la práctica docente con el fin de mejorarla. En esta parte de la investigación, el objetivo es analizar, interpretar y sacar conclusiones sobre la fase de acción, apoyándonos en los datos recogidos.

Las reflexiones de esta fase podrían agruparse en dos categorías:

- Reflexiones en torno al plan de acción. Por ejemplo:

  ¿Hasta qué punto hemos logrado lo que pretendíamos?

  ¿Con qué problemas nos hemos encontrado?

  ¿Qué aspectos deberían cambiarse o mantenerse del plan de acción?

  ¿Ha sido bien acogido por el alumnado?

- Reflexiones personales en torno a los efectos que el plan de acción ha producido en nosotros/as como docentes. Por ejemplo:

  ¿Cómo lo he percibido y vivido como docente?

  ¿Qué pensaba antes de poner en marcha el plan de acción?

  ¿Cómo me he sentido durante la práctica?

  ¿Qué me ha parecido la experiencia?

- Reflexiones personales en torno a la investigación. Por ejemplo:

  ¿Por qué me interesa la investigación?

  ¿Qué opino con respecto a su desarrollo?

  ¿Qué espero de ella?

  ¿Qué es lo que me aporta?

De estos tres bloques, el primero es el que más lógico parece, ya que se centra directamente en el objeto de investigación, desde una perspectiva instrumental. Sin embargo, los otros dos bloques, suelen producir cierta sorpresa en grupos de docentes que trabajan por primera vez con el modelo de investigación. Por un lado, les llama la atención su inclusión, no entienden el por qué hay que emitir este tipo de juicios tan "personales", y por otro

Copyrighted material







4. Tercera etapa: la elaboración del informe final

4.1. ¿Qué debe incluir el informe?

El informe de una investigación puede hacerse desde dos perspectivas:

- Como informe interno. Su principal objetivo es recoger todo el trabajo con el fin de darlo a conocer a los/las participantes en la investigación. Es como un registro o carpeta en la que se reúne toda la información acerca de lo que se ha hecho, cómo ha sido el desarrollo, qué datos se han obtenido y cuáles son las conclusiones del grupo.
- Como informe público. Su principal intención es dar a conocer la investigación al exterior, bien de forma completa, bien de forma resumida. En estos casos, hay que cuidar mucho más la redacción y la organización del informe.
- • Cuando se presenta de forma completa, el nivel de exigencia con respecto al informe es plena, ofreciendo al público la máxima información con todo el rigor científico posible.
- • A modo de artículo, en el que sólo se intenta ofrecer una visión muy general de la investigación, dando unas pinceladas sobre el objeto de investigación, el procedimiento seguido y las conclusiones. Para las personas que se interesen por el tema, se les indica el lugar o la forma de conseguir más información.

Según Elliot et al. (1986, 46) "*los informes sobre casos particulares de 'action-research' deberían tener un formato histórico: relatar la historia tal y como acontece a través del tiempo. Tendrían que incluir (aunque no necesariamente en secciones separadas) detalles de:*

- *Cómo evolucionó a través del tiempo la propia "idea general".*
- *Cómo la comprensión de la situación problemática evolucionó a través del tiempo.*
- *Qué medidas se tomaron a la luz de dicha evaluación.*
- *En qué medida se pusieron en marcha las acciones propuestas y cómo se hacía frente a los problemas de la puesta en marcha.*
- *Los efectos intencionados y no intencionados de las propias acciones y las explicaciones de por qué ocurrieron.*

Copyrighted material



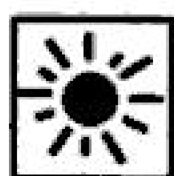




3. Las categorías deben excluirse mutuamente: No debe ser posible colocar una unidad de registro en más de una categoría del sistema.

4. Las categorías deben ser independientes: Esto quiere decir que la colocación de una unidad de registro en una categoría no debiera influir en absoluto sobre la clasificación de otras unidades de registro.

5. Finalmente, el sistema de categorías debe derivar de un único principio de clasificación, requisito que ordena mantener separados niveles de análisis conceptualmente diferentes."



- ¿He leído o hemos leído varias veces todos los datos de la investigación?
- ¿Cuáles son los diferentes temas que se tratan?
- ¿Qué apartados se podrían incluir en cada uno de los temas?
- ¿Cuál podría ser la estructura final de los datos?

4.3. ¿Cómo debe redactarse el informe?

La redacción del contenido ha de reunir las siguientes condiciones:

- Ser lo más completa posible

  Incluir toda la historia de la investigación.

  Desarrollar ampliamente todos los puntos arriba expuestos.
- Rigor científico.

  No debe ocultarse nada. Los errores cometidos, los problemas con los que nos hemos encontrado son parte del proceso, y como tal no deben considerarse negativos y pensar que bajan la calidad del trabajo. Por el contrario, el mostrar los hechos tal como han sido, nos da fiabilidad y validez.
- Claridad.

  Exponer de forma sencilla y clara, sin dar grandes rodeos.
- Diferentes perspectivas.

  Es fundamental que a lo largo de todo el informe se incluyan equilibradamente diferentes perspectivas, la del alumnado, la del profesorado, la del investigador/a principal, la del observador/a, etc.

Copyrighted material







2. Primera etapa: el diseño de la investigación

En esta etapa se encuentran las raíces de la investigación. Una idea general marca el inicio del proceso, que a través de su estudio y análisis, configura el diseño teórico y metodológico de la investigación.

A lo largo de esta etapa que duró desde octubre de 1991 hasta abril de 1992, fui madurando el proyecto analizando la situación y revisando documentos y fuentes bibliográficas, pasando posteriormente a su diseño teórico y metodológico.

En esta investigación, la elección del tema vino determinada fundamentalmente por mi trayectoria profesional, que además se situaba en esos momentos dentro de un contexto de cambio educativo significativo.

Mi experiencia, en primer lugar como profesora de Educación Física en colegios públicos y privados, más tarde asesora de Educación Física en la Subdirección General de Formación del Profesorado, y actualmente responsable de la formación inicial de los futuros maestros especialistas en Educación Física, me han conducido inevitablemente a encaminar mis investigaciones en el área de Educación Física, orientándolo especialmente al campo de la Didáctica.

Cuando llegó la Reforma, reflexioné sobre sus propuestas didácticas, preguntándome una y otra vez, cómo podían llevarse a la práctica. Uno de los grandes problemas con los que se encuentra el profesorado, es precisamente ese, cómo se traduce y se aplica esa teoría.

Primero había que delimitar el campo, así que vinculándolo lo más posible a mi ámbito profesional, decidí centrarlo en la metodología de Educación Primaria.

Recogí todo lo que la normativa legal decía al respecto y analizando una y otra vez aquellas orientaciones, me fueron surgiendo ideas, que fui madurando y perfilando hasta que construí la presente propuesta didáctica.

Una vez finalizado el enfoque teórico, busqué el modelo de investigación que mejor se adaptase a los propósitos, siendo en este caso, la investigación-acción la más idónea.

Veamos a continuación dicho enfoque teórico y metodológico.

Copyrighted material







tecto J. Figueroa, dedicados al acondicionamiento de los patios de recreo.

Destacar la investigación realizada por J.M. Echevarría (1986) sobre la "influencia del equipamiento en la ejecución de las tareas motrices en niños de preescolar". Su estudio consistió en observar en distintos colegios de Madrid, durante el curso 1984-85, qué tipo de tareas motrices desarrollaban determinados materiales (balones, colchonetas y ruedas) introducidos en la zona de recreo.

Desde un punto de vista didáctico estamos muy cerca de los planteamientos de la psicomotricidad de A. Lapierre, sin embargo, mientras su punto de mira está centrado en objetivos de tipo relacional, los nuestros se guían fundamentalmente por los motrices.

Otra experiencia, es el planteamiento de juego libre de M. Caiati et al., aunque al igual que los anteriores no se persigue ningún objetivo motriz, sino que conciben el juego libre como forma natural de vivir en el jardín de infancia.

En la misma línea cabe citar también la propuesta didáctica de P. Errázuriz y L. Martín, en el que el juego se convierte en la base fundamental para la preparación de la lectura y la escritura.

Por último, destacar los estudios de C.E. Loughlin y J.H. Suina. Crean ambientes de aprendizaje dentro del aula, presentando las estrategias para organizar el espacio, así como la forma de dotar y distribuir el material en él. Sus aportaciones son muy valiosas, aunque la situación pedagógica de la Educación Física es muy diferente. Por ejemplo, la actividad motriz que se desencadena, las características espaciales, el tipo de material, la motivación, el corto espacio de tiempo para desarrollar la sesión son, entre muchas cosas, factores decisivos que hacen imposible trasladar las estrategias de aula a las clases de Educación Física.

2.2. Enfoque metodológico

Desde el punto de vista práctico, el desarrollo de un planteamiento didáctico semejante es para los docentes de Educación Física una experiencia nueva, que les coloca en una actitud exploratoria, en la que tienen que ver, explicar, interpretar y analizar "lo que sucede" para descubrir los resultados, apoyarse sobre los logros e ir rectificando los errores.

Copyrighted material







apoyo individual al profesorado, en definitiva, facilitando el proceso de investigación-acción.

Entre los métodos empleados para la recogida de datos diferenciaremos los utilizados por el agente interno y los utilizados por el agente externo.

2.2.2.1. Métodos utilizados por el agente interno

Los profesores utilizaron fundamentalmente dos métodos para la recogida de datos: los apuntes de campo con sus diferentes focos de observación (observaciones sobre la propuesta, observaciones sobre los resultados y observaciones individualizadas) y las reflexiones personales (diarios).

A. Apuntes de campo.

A través de la observación participante, cada profesor/a, ha realizado unos apuntes de campo que describen lo que ha sucedido en cada una de las sesiones.

Estos datos podían ser redactados, o bien durante la propia sesión, o bien después de finalizar. En esta última opción, se aconsejó hacerlo lo antes posible, ya que si se dejaba transcurrir mucho tiempo afectaría en la cantidad y calidad de las observaciones.

Con respecto a las directrices para confeccionar estos apuntes de campo, preferí plantear un tipo de observación abierta, en el que tuviera cabida cualquier dato, anécdota o acontecimiento captado por la profesora o el profesor.

A modo orientativo, estructuramos las observaciones en tres apartados:

- Observaciones sobre la propuesta de la semana.

Se trataba de describir cada una de las propuestas realizadas en cada sesión sobre la organización de los espacios y los materiales, dibujando y detallando los ambientes, así como los posibles cambios realizados.

Para la confección de estos datos, se dieron las siguientes orientaciones:

- Reflejar la distribución espacial de los ambientes de aprendizaje motriz a través de un plano.
- Detallar cada uno de los ambientes: forma de distribución de los materiales, presentación de los materiales, etc.

Copyrighted material







Aunque estos contactos se iniciaron en el mes de mayo, el grupo no terminó de configurarse hasta el mes de septiembre.

b- Revisión del plan general.

Realizamos una serie de reuniones, en las que se expuso el plan general de trabajo, que fue revisado y completado en colaboración con el equipo de profesores/as-participantes.

c- Exploración y preparación del campo de acción.

Dadas las situaciones laborables particulares, algunas profesoras y algunos profesores tuvieron que negociar horarios, grupos, etc. Por otra parte, se realizó un análisis de los espacios y los materiales con los que cada profesor/a iba a trabajar, preparando planos, buscando recursos, etc.

Veámoslo más despacio.

3.1. La formación de un grupo de trabajo

Entre los profesionales de la Educación Física, se encuentran las/los licenciadas/os en Educación Física que normalmente cubren la docencia de esta área en Educación Secundaria, y las/los diplomadas/os en Educación General Básica especialistas en Educación Física (actualmente, maestras/os de Educación Primaria con la especialidad de Educación Física) que imparten la Educación Física en Educación Primaria.

Tenía especial interés en invitar a participar en esta investigación a las/los maestras/os especialistas en Educación Física, por varios motivos. Por un lado, mi docencia durante doce años en una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado me impulsa a orientar mis trabajos de investigación en los niveles de Educación Infantil y Educación primaria. Por otra parte, con mi participación en los Cursos de Especialización de Educación Física, he llegado a conocer muy de cerca los problemas, intereses y situación de este colectivo de profesionales. Asimismo, pensé que mi relación y contacto con ellos podía contribuir positivamente en el desarrollo y resultados de la investigación.

Todas estas personas implicadas en este trabajo son maestras y maestros funcionarios, que solicitaron realizar los Cursos de Especialización que convocó el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con las Universidades, para formar especialistas en Educación Física. El Departamento en el que trabajo dirigió e impartió durante varios años estos cursos.

Copyrighted material







era la oportunidad de profundizar y afianzar esta metodología. Para otras personas era la posibilidad de salir de la rutina y conocer otra forma de trabajo.

El ir construyendo la teoría y la práctica sobre la marcha, implica una serie de interrogantes que hay que ir respondiendo con una gran dosis de reflexión.

Esta característica de la investigación-acción puede producir cierta inseguridad, se camina un poco a tientas, sin embargo es un reto a nuestro trabajo y a nosotras/os mismas/os.

Se tenían grandes esperanzas en esta nueva forma de enfocar la Educación Física, y por tanto se intuían buenos resultados.

"*Respecto a la investigación, siento curiosidad e interés por ver los resultados que vamos a conseguir.*

Estoy en ella para ampliar mis conocimientos hacia esta metodología y poderla llevar a cabo en adelante." (Rosa, septiembre de 1992).

"*A la pregunta ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué es lo que me lleva a seguir esta nueva metodología?*

Creo que la respuesta está en el propio alumno, ya que casi siempre he trabajado con alumnos de los primeros cursos de E.G.B. Pienso que las diferentes formas de dar clase me ayudarán para que la actividad educativa sea suficientemente motivadora en el alumno para que se sienta cómodo y feliz.

Esta nueva metodología diferente a lo que había hecho hasta ahora, me atrae por lo que tiene de nuevo y creo que por la gran dosis de motivación en el niño; en definitiva es lo que le hace atrayente para producir la actividad motriz." (Josefina, octubre de 1992).

Además del gran interés por esta metodología, la investigación abría también la posibilidad de aprender a sacar mayor provecho al espacio y a los materiales. En algunos colegios los recursos son todavía escasos.

"*El planteamiento inicial de la experiencia, de entrada me pareció interesante, entre otras cosas porque ya en el tiempo de trabajo que llevo me había surgido la necesidad de intentar mejorar las posibilidades de trabajo con el poco material del que se suele disponer en los colegios.*" (Fernando, octubre de 1992).

"*Esta investigación me enseñará a preparar el material y a aprovechar el espacio que disponga para llevar a cabo las clases de E.F.*" (Rosa, octubre de 1992).

Copyrighted material







Cuando se está participando en algo que crees importante y valioso, te gusta compartir esa ilusión y ese interés con las personas que tienes a tu alrededor, y sobre todo con las que están directamente relacionadas con esas niñas y esos niños.

"*Me gustaría que los padres y demás compañeros tuvieran conocimiento de la actividad que estoy realizando.*" (Javier, febrero de 1993).

Sin embargo, en la mayor parte de los casos la información sobre las líneas de la investigación fueron muy superficiales y sólo se profundizaron más en ellas, cuando se observaba cierto interés.

Ese retraimiento que tenían para contar con más detalles la investigación se debe a varios motivos.

Por un lado, en las aulas se trabaja de forma muy reservada. Cada docente se ha buscado su estilo propio, que ha ido mejorando en cada curso y después de muchos años, lo único que quiere es respetar el trabajo de los demás y que a la vez le respeten el suyo.

"*En relación con el colegio creo que soy respetado y estimado por la mayoría de los compañeros, pero digamos que no existe demasiada consideración entre nosotros. Son o somos maestros ya hechos, escépticos, con su librillo, aunque aceptemos otros librillos en otros, sin ninguna necesidad de búsqueda.*" (Cayo, noviembre de 1992).

Por otro lado, se observa mucho desinterés con respecto a la Educación Física. En general, las tutoras y los tutores reivindican la Educación Física para sus cursos, porque en ella las niñas y los niños se desfogan, y además, les proporciona algunas horas libres que les viene muy bien para programar, corregir, etc.

"*Los demás compañeros creo o tengo la impresión de que no valoran la Educación Física como nosotros la valoramos. Siguen tratándola y viéndola como una "maría" (que en determinados casos hasta me atrevería a decir que les proporciona horas libres).*" (José Antonio, noviembre de 1992).

"*En el colegio sólo me preocupa dar las clases lo mejor que pueda y en unas condiciones y con unos medios adecuados que es muy difícil tener.*

Con el resto de los profesores del colegio me siento por un lado indiferente y por otro incómoda porque una gran mayoría piensan que la Educación Física es una asignatura de poca importancia y sólo la aceptan para quitarse de en medio, durante dos o tres horas semanales, a los niños. No les preocupa, ni de

Copyrighted material







problemas del espacio, ya que he tenido que transportar el material a lugares alejados y con unas características muy diferentes."

Le dejaron un aula situada en el primer piso, en la que recogieron las mesas y las sillas junto a las paredes, de modo que las inclemencias del tiempo ya no le afectarían. Sin embargo, el problema más grave siguió siendo el traslado del material, ya que tenía que subirlo y bajarlo por las escaleras. Como las niñas y los niños al jugar molestaban con sus ruidos a las clases de al lado y a las del piso de abajo, decidieron hacer un cambio de aula, pasándola a la planta baja, donde se instaló definitivamente.

Las instalaciones que se utilizaron para la investigación, fueron muy diferentes unas de otras, tanto por su tamaño o por su forma, como por sus características arquitectónicas, aunque a todas se las suele denominar genéricamente "gimnasios".

Teniendo en cuenta que la normativa para los centros de nueva construcción, establece una superficie de 240 m^2. para gimnasio y vestuarios, podemos considerar muy apropiados, con respecto a sus dimensiones, 7 de los 15 colegios (que oscilan entre los 300 m^2. y los 190 m^2.). Sin embargo, nos encontramos con un grupo de 4 colegios con una superficie de 46 m^2., 54 m^2., 58 m^2. y 72 m^2., que podemos calificar de insuficiente. Si además tenemos en cuenta, que estos 4 centros no disponen de un almacén de material amplio, los docentes se ven obligados a recoger junto a las paredes de la instalación determinados elementos grandes y pesados, como plintos, potros, colchonetas, etc., encontrándonos que la superficie utilizable es todavía menor, pudiendo llegar en algunos casos a 30 m^2.

A pesar de todo, trabajamos en estas instalaciones y las niñas y los niños jugaron en los ambientes de aprendizaje que les montamos. En aquellas ocasiones en las que era necesario más espacio, buscamos otras alternativas. Por ejemplo, en uno de los centros se utilizó, a veces, un gimnasio grande que estaba en otro edificio, para desarrollar sesiones como la de los paracaídas, balones, etc., y en alguna ocasión incluso se montaron muchos ambientes de aprendizaje en el patio.

Si la amplitud de la superficie es importante, la altura del techo es otro de los requisitos fundamentales para poder desarrollar determinadas tareas, como lanzamientos, saltos, trepas, etc. Siete de las instalaciones cubiertas tenían el techo a una altura inferior a los 3 metros, con el peligro que esto representaba en los casos donde los fluorescente no tenían ninguna protección.

Copyrighted material







sos son los inmediatamente anteriores o posteriores al primer ciclo, estimamos que la experiencia podía ser viable e incluso interesante.

A lo largo de mis visitas a los centros, observé que además de los grupos detallados anteriormente, los docentes estaban aplicando también el mismo planteamiento didáctico en otros cursos. En la mayor parte de los casos, esta iniciativa surgió tras los resultados positivos obtenidos en las primeras experiencias y aprovechando el montaje de los ambientes de aprendizaje utilizados con los grupos experimentales.

Los docentes prefirieron no incorporarlos a la investigación por varios motivos. En primer lugar, aumentar el número de grupos supondría un mayor volumen de trabajo, que exige el seguimiento, preparación, observación, toma de datos, etc., tareas que ya resultaban difíciles de llevar al día con uno o dos grupos. En segundo lugar, el no incluirlos en la investigación, significaba no estar comprometidos con el planteamiento didáctico pudiendo variarlo, cambiarlo o alternarlo con otras metodologías, etc.

Sin contar con estos grupos, el número total del alumnado que ha participado en esta investigación ha sido de 663, correspondiendo un 52'9 % a niños y un 47 % a niñas.

La media de la ratio está en 22'1, destacando algunos colegios con una ratio mucho más baja, como el C.P. "H", no de los grupos del C.P. "F", el C.P. "J" y el C.P. "E".

Con respecto a la ratio de los grupos, hay que señalar que en el C.P. "H", en el que el número de alumnas/os en 1° curso es de 9 y en 2° curso es de 17, en las clases de Educación Física, estos dos grupos se unen por cuestiones organizativas del centro escolar, resultando un grupo de 26.

En otro de los centros, el C.P. "A", la profesora propuso unir dos cursos de 1°, ya que al coincidir en el horario con otro profesor, sólo podría disponer del gimnasio un día a la semana. Aunque disponían de un gran espacio (270 m.2), al unir los dos grupos, el número total del alumnado se elevaba a 48, por lo que decidimos probar y esperar los primeros resultados. No sólo el número tan elevado de niñas y niños no pareció influir negativamente, sino que el poder preparar y desarrollar las sesiones entre los dos docentes ayudó en muchos aspectos, como por ejemplo en el montaje de los ambientes, la valoración de los resultados, el contraste de opiniones, etc. Aunque sólo participaba directamente en la investigación la profesora, se coordinaron muy bien,

Copyrighted material







Decidimos que el docente no se introdujera en las actividades del grupo-clase, ya que su participación podía influir en las respuestas del grupo, como se pudo comprobar en alguna ocasión, en la que el docente intentó jugar como uno más. María, una de las profesoras del grupo señaló en cierta ocasión: "*A veces me dan ganas de ponerme a jugar con ellos, pero alguna intentona que he hecho, a ellos les influye mucho y una gran mayoría vienen detrás de mí.*"

Durante la sesión, la profesora o el profesor solía hacer las siguientes tareas:

- Estar pendiente de los ambientes de aprendizaje. A veces, los materiales que lo forman estaban atados con cuerdas, que había que revisar, otras veces, se descolocaban las colchonetas de seguridad, etc.
- Estar pendientes de las actividades que emprendían las niñas y los niños del grupo.
- Tomar apuntes de campo.
- Atender a las peticiones de las niñas y los niños. Normalmente, suelen acudir al adulto con la intención de que resuelva algún conflicto que ha surgido en el grupo, para que ayude a colocar materiales que no pueden manejar solos, etc.

C- La puesta en común

10 ó 15 minutos antes de terminar la clase, si hacía falta, el grupo-clase participaba en la recogida de los materiales, y a continuación se reunían para expresar lo que quisieran.

Estas puestas en común, estaban pensadas fundamentalmente para que cada niña o niño dijera libremente lo que quisiera. Solían contar, a que habían jugado, con quien habían jugado, que es lo que más le había gustado, los conflictos que habían surgido, etc.

4.1.2.1. La adaptación al cambio metodológico

Poner en práctica un planteamiento didáctico, distinto al que normalmente se está utilizando, supone en primer lugar aceptarlo.

Entre los motivos que pueden empujar a un docente a cambiar de metodología, estos dos son muy significativos: la curiosidad por conocer otra forma de trabajo y compararla con la que normalmente emplea y/o la necesidad de encontrar un método

Copyrighted material







ellas, que perdíamos mucho tiempo en repetirlas una y otra vez." (Cati, octubre de 1992).

La fase de adaptación no fue muy larga. En cuanto se comparó este planteamiento didáctico con el que habían estado utilizando antes, rápidamente las ventajas ayudaron a disipar esas inseguridades iniciales con respecto a la no directividad y poco a poco se fueron relajando y disfrutando de las sesiones.

"Esta semana he estado más tranquilo, menos agobiado. Esta metodología resulta, aunque todo no tiene por que salir bien. El niño realiza mucha actividad, se relaciona muchísimo con sus compañeros, es tremendamente creativo y además se lo pasa bien." (Cayo, octubre de 1992).

"Empiezo a sentirme a gusto con la metodología, en cuanto que observo que al preparar unos ambientes con un determinado fin, en mayor o menor medida se cumple su función." (Ana, noviembre de 1992).

"Estoy más relajada. Me encuentro más a gusto y hasta consigo no pensar en esto en algún momento." (María, octubre de 1992).

"Este tipo de pedagogía conlleva más trabajo que la que yo utilizo con los mayores pero da más satisfacciones." (María, octubre de 1992).

A pesar de todo, las inseguridades y las preocupaciones nunca desaparecieron del todo, porque siempre hay nuevas propuestas y por lo tanto siempre se da un nuevo paso a lo desconocido y a la aventura.

"Cada sesión es como una nueva aventura con lo cual se disfruta y se sufre más. Los alumnos yo creo que también lo viven así y creo que es bueno y un paso hacia la educación vivencial." (Cayo, febrero de 1993).

Una vez que se familiarizaron con la no directividad, la conciencia de que se estaba investigando fue tomando cada vez más peso. Probar, ensayar o arriesgar ya no era tan difícil, después de haber superado la fase de acomodación. Lo desconocido es un riesgo, pero ya no se tenía miedo al fracaso.

"Dado que se trata de investigar, no debemos renunciar a probar todo tipo de ideas por lo que pudiera surgir. Creo que debemos arriesgar en este sentido." (Fernando, enero de 1993).

Muchos miembros del grupo, ante los resultados obtenidos, ensayaron, por propia iniciativa, la no directividad en otros cursos,

Copyrighted material







desarrollo de su creatividad, que pienso a mi juicio que esta metodología es lo que debería potenciar más en el niño.

En este momento todas estas preguntas me dejan un poco vacía y pensativa de ¿qué debo hacer? De momento creo que voy a darles ambientes nuevos combinados con alguno que les haya gustado. Pero mi preocupación repito es si se inclinan por lo que les gusta y dejan lo nuevo porque no les parezca lo suficientemente atractivo. En este sentido veo lo difícil que resulta encontrar un ambiente diferente suficientemente atractivo que olvide por unos momentos al de la sesión anterior." (Josefina, octubre de 1992).

Estas y muchas más son las cuestiones que han surgido a lo largo de toda la investigación. Algunas crearon dudas, preocupaciones, inquietudes e inseguridades, pero a la vez, el ir resolviéndolas ha proporcionado satisfacción, ánimo y confianza, permitiendo ir construyendo simultáneamente la teoría y la práctica.

4.1.3. La observación

Sobre la forma en que se desarrolló esta fase destacaremos dos aspectos fundamentales: las dificultades que el profesorado se encontró para hacer la recogida de datos y la influencia que tuvo la investigadora principal al introducirse en los escenarios de la acción.

4.1.3.1. Las dificultades para la toma de datos

Una de las características fundamentales de todos los datos escritos ha sido la naturalidad del lenguaje con el que se han redactado.

Un profesor, en el último párrafo de sus reflexiones personales, expresaba: "*Procuro ser espontáneo y a veces me salen las frases demasiado retorcidas.*" (Cayo, octubre de 1992).

Otro iniciaba su escrito de la siguiente manera: "*La redacción de lo que a continuación aparecerá puede que no tenga mucha coherencia. El motivo puede ser que escribiré libremente lo que me vaya viniendo a la cabeza, sin tener en cuenta mas que el pequeño guión que he confeccionado anteriormente.*" (José Antonio, abril de 1993).

Independientemente de las orientaciones y consejos que les fui dando para la recogida de datos, tanto los procedimientos como la entrega de este material se plantearon desde el principio con un carácter totalmente flexible y libre. Yo confiaba plenamen-

Copyrighted material







El pensamiento que tengo en ese momento es el de que me gustaría que todo saliese bien. Yo lo interpreto como una forma de querer agradar, y no solamente me ocurre contigo. Parece como si con mi conducta estuviese buscando la aprobación de los demás.

Cuando esto me ocurre, me siento mal conmigo mismo. Me reprendo, me insulto a mí mismo y pienso que debería mostrarme tal como soy, con mis defectos y con mis virtudes de manera que posteriormente no tuviese que arrepentirme de nada. No sé si esta búsqueda de aprobación es normal, pero a mí personalmente, aunque la ejercite en repetidas ocasiones, me molesta.

Quizá a lo que yo esté llamando búsqueda de aprobación, no sea más que el simple hecho de convivir con los demás, de notar que los demás nos aceptan y nos quieren y que yo lo esté interpretando mal.

Con las visitas tranquilo no estoy, apoyado sí e incómodo sí, pero conmigo mismo." (José Antonio, abril de 1993).

Cuando las sesiones salían bien se deseaba enormemente compartir esas satisfacciones, sin embargo, cuando salían mal se prefería la soledad.

"*He quedado más contenta con estas sesiones. Me hubiera gustado que las hubieras visto, Julia.*" (Maribel, noviembre de 1992).

El poner en marcha un nuevo planteamiento didáctico produjo muchas inseguridades iniciales y éstas se vieron agravadas durante las primeras visitas, y sobre todo con las primeras grabaciones. Dudaban si lo estaban haciendo bien, si su comportamiento era el adecuado, si habían hecho una propuesta interesante, si las respuestas de las niñas y los niños eran las correctas, si aquellos resultados eran positivos, etc., en definitiva, dudaban si todo se ajustaba a las premisas y expectativas de la investigación.

"*En cuanto a las visitas de Julia sólo al principio me producía una sensación de "obligación" en el sentido de que como al principio no estaban las cosas muy claras quería que todo estuviera pensado en función de lo que ella proponía y de lo que se iba aclarando en las reuniones. Poco a poco y al ir tomando las riendas de mi propio trabajo en relación con la investigación, partiendo ya más de lo que a mí se me ha ido ocurriendo, esto cambió totalmente y ahora me encuentro perfectamente normal en mi clase, pero además con la ventaja de poder comentar cosas que*

Copyrighted material







que consistió en una serie de inicios de frases que pudieran servirles como punto de partida de una posible reflexión. Les insistí en que no lo tomaran como una lista que había que ir contestando, sino como una simple orientación.

- Mi participación en la investigación
  - Lo que más me atrajo ...
  - Sentí curiosidad ...
  - Dudé en participar porque ...
  - Me gustó la idea porque ...
  - Busco ...
  - Tengo especial interés en ...
  - Me decidí sobre todo porque ...
- Sobre la propia investigación
  - El diseño de la investigación me parece ...
  - (No) Me parece interesante porque ...
  - La orientación es ...
  - Yo cambiaría ...
  - Yo añadiría ...
  - Habría que tener en cuenta también ...
  - Me enseñará a ...
- Mi preparación
  - Pienso que ...
  - (No) Me siento ...
  - (No) Me gustaría ...
  - (No) Es necesario ...
- Mi relación con las alumnas/os, con el resto del grupo de investigación, con Julia
  - Creo que ...
  - Me gustaría ...
  - Me siento ...
- La metodología
  - Opino que esta metodología ...
  - (No) Me siento a gusto ...
  - (No) Me resulta incómodo ...
  - Esta metodología está bien para una investigación, pero realmente ...

Copyrighted material







You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

- Creo que en estos momentos la investigación ...
- Hoy me siento especialmente ...
- Hoy espero ...
- En estos momentos tengo dudas sobre ...
- Estoy empezando a ...
- Hoy he aprendido ...
- Hoy me he dado cuenta que ...

– El futuro de la investigación
- Creo que la investigación ...
- Espero que con el tiempo ...
- Me gustaría llegar a ...
- No sé si ...
- Estoy segura/o que al final ...

– El pasado de la investigación
- Antes me sentía ...
- Antes creía que ...

– La evolución
- (No) He cambiado mi forma de ...
- Con el tiempo me he dado cuenta que ...
- Lo que más (menos) me está gustando es ...

– Conclusiones
- Lo más (menos) interesante ha sido ...
- Me he dado cuenta que ...
- Me sigue preocupando ...
- Estoy deseando ...
- No) Me gustaría ...
- (No) Seguiré con esta idea porque ...
- (No) Me alegro de ...
- Lo que más (menos) me ha gustado ha sido ...
- Lo más duro ha sido ...
- (No) He cambiado mi forma de ...
- (No) He descubierto ...

A partir de este documento, sus reflexiones personales dieron un giro total, sin embargo siguieron costándoles mucho esfuerzo.

Copyrighted material















Con respecto a los anexos, están organizados de la siguiente forma:

- El anexo 1 es el registro que la investigadora principal en el que se describen cronológicamente sus actuaciones reflejando la evolución de la investigación (visitas a los centros, reuniones, documentos que se elaboraron durante las reuniones, artículos que les fui entregando sobre algún tema relacionado con el tema de la investigación , etc.)
- En el anexo 2 se presenta una descripción de los espacios y materiales de cada uno de los centros escolares que participaron en la investigación, así como la exposición de 360 fotos, a través de las cuales han quedado registrados los ambientes de aprendizaje, clasificados según el bloque de contenido al que pertenecen.
- El anexo 3 está formado por 31 videos en VHS que recogen 137 sesiones prácticas. Como este material es muy extenso, se hizo un video-resumen de unas dos horas de duración, formado por el montaje de extractos de algunas sesiones clasificadas por bloques temáticos.
- Por último, el anexo 4 lo representan los originales de los 15 diarios desarrollados por el profesorado.

Dado el volumen de toda esta documentación, a cada miembro del tribunal se le entregó el cuerpo de la tesis, el anexo 2 y el vídeo-resumen.

5.2. Conclusiones de la investigación

Las conclusiones que se desprenden de esta investigación hacen referencia, tanto a los resultados obtenidos a lo largo del proceso con respecto a la propuesta didáctica, como a la incidencia que la propia investigación-acción ha tenido en el grupo de profesoras y profesores participantes.

A lo largo de toda la investigación, este profesorado mostró gran entusiasmo y satisfacción con los resultados que se iban obteniendo día a día. A través de las reuniones, de sus reflexiones escritas o de mis visitas a sus centros, pude captar su interés y su compromiso hacia la experiencia.

En sus conclusiones finales, todas las personas coincidieron en valorar globalmente la experiencia como muy positiva, aunque también describieron algunos puntos negativos.

Copyrighted material















alguna experiencia con esta metodología, les resultó un poco más fácil acomodarse a esta nueva situación.

Cuando los docentes veían al grupo-clase moverse y jugar libremente sin su intervención tenían la sensación de "no estar haciendo nada", de que "habían perdido el control de la clase", de que "las niñas y los niños no iban a aprender nada", captándose un cierto "caos" didáctico, que produjo inseguridad, ansiedad y preocupación.

La fase de adaptación no fue demasiado larga. Pero sólo a través de la experiencia, la observación y la reflexión pudieron superarse estas barreras y llegar a comprender y disfrutar de lo que se estaba haciendo. Cuando se comprobó que las niñas y los niños podían organizarse y jugar libremente sin la intervención del adulto, se observó la felicidad que desprendían, el índice de actividad que desarrollaban, la mayor facilidad con que se integraban niñas y niños con necesidades especiales, y sobre todo, cuando se comprobó que podían ir orientando las sesiones hacia los objetivos deseados, fue cuando poco a poco fueron disipándose las inseguridades iniciales. A pesar de todo, las inseguridades y las preocupaciones nunca desaparecieron del todo, porque siempre había nuevas propuestas y por lo tanto siempre se daba un nuevo paso a lo desconocido y a la aventura.

Quiero señalar, que no todo el profesorado participante se adaptó a estos cambios. A los dos meses de ponerse en marcha la investigación, un profesor decidió dejarla, quedando en el grupo un total de 15 profesoras y profesores que colaboraron y trabajaron durante todo el proceso.

A través de las reflexiones que el profesorado fue realizando, se pudo ir captando lo que realmente representaron estos cambios.

"*En las primeras sesiones, al empezar la investigación, la sensación más curiosa con la que me enfrenté, se refiere al empleo de un método no-directivo.*

Hasta este momento y salvo raras excepciones, todas las variables permanecían en mi mano. Yo determinaba el objetivo y la manera de lograrlo, así como el material a utilizar. El trasladar parte de los diferentes componentes de la tarea a los niños: objetivos de la sesión y la actividad, me supuso un esfuerzo que en ocasiones me ha llevado a pensar que mi actividad en clase no existía." (Javier, octubre de 1992).

En definitiva, esta experiencia supuso para el profesorado romper con concepciones tradicionales con respecto a la imagen

Copyrighted material


ISBN 84-87330-53-3

Copyrighted material